

extensas con muchas subordinadas y si estas últimas están entre comas; si se encuentran párrafos compuestos por una sola oración, etc.

### **Conclusiones**

En el presente trabajo se ha fundamentado la importancia de la adopción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología. Se ha expuesto, asimismo, una propuesta metodológica de enseñanza y evaluación implementada al finalizar la cursada de la materia Psicología I que incorpora este punto de vista, como así también otros elementos, como la producción compartida de conocimiento y la función epistémica de la lectura y la escritura académicas, ejes del proyecto de investigación de la cátedra.

En un próximo trabajo se evaluarán los resultados de la implementación de esta actividad, analizando las producciones presentadas por los alumnos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Este análisis permitirá establecer el impacto que la propuesta teórica y metodológica de la asignatura tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Bibliografía**

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Danziger, K. (1999). Natural Kinds, Human Kinds, and Historicity. In: W. Maiers, -B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, & E. Schraube (eds.) Challenges to theoretical psychology (pp. 78-83). Ontario: Captus Press Inc. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2010): Clases naturales, clases humanas e historicidad. Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.]
- Malagrina, J.; Fernández, M. L.; Cámpora, L. M.; Aguinaga, M. C.; Grassi, M. C. & Talak, A. M. (2011). Evaluación de sistemas de actividad diseñados para la inteligencia distribuida en la enseñanza disciplinar universitaria de la psicología. En las memorias de las "Jornadas: la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional". Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Piovani, J. I.; Marradi, A. & Archenti, N. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores: Buenos Aires.
- Proyecto La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Código 11/S021). Directora: Dra. Ana María Talak - Cátedras de Psicología I y Psicología II - Facultad de Psicología – UNLP.
- Salomón, G. (comp) (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993.)
- Smith, R. (1997). Preface. Chap. 1: The History of the Human Sciences. En su The Norton History of the Human Sciences. New Cork: W. W. Norton. [Traducción al castellano de Ana María Talak (1998): Prefacio. Cap. 1: La historia de las ciencias humanas. Cát. I de Historia de la Psicología, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.]
- Talak, A. M. (2011) Programa general de la materia Psicología I. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Talak, A.M. (2004) La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología. Anuario de Investigaciones, XI, 505-514.
- Wertsch, J. et al (Eds.) (1997). La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

---

## **EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE PSICOLOGIA EN LA UNLP: UN DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

## RESUMEN

El presente trabajo surge en el marco de la labor que vengo desarrollando en el espacio del Curso Introductorio a las Carreras de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, particularmente desde el año 2007 a la fecha.

La propuesta toma como ejes centrales el abordaje del conocimiento psicológico desde una perspectiva histórica y el trabajo grupal como estrategia de enseñanza, aprendizaje y formación.

La organización y desarrollo del curso conlleva la configuración de un dispositivo de formación que propicia el desarrollo profesional docente tanto de los Licenciados y/o Profesores en Psicología que asumen el rol de profesores como de los estudiantes avanzados de las carreras que se incorporan al mismo en calidad de ayudantes alumnos.

Se considera que las instancias contempladas en ese dispositivo favorecen los procesos de reflexión sobre la experiencia, necesarios en la construcción del conocimiento profesional. Esto implica pensar que la profesionalización, en el caso del docente universitario, requiere no sólo la preparación en relación a los conocimientos disciplinares sino también la apropiación de conocimientos pedagógicos que le permitan analizar sus propias prácticas y mejorarlas.

Entre las actividades contempladas para ello se proponen: encuentros sistemáticos del equipo docente, trabajo en colaboración entre profesores y ayudantes alumnos en torno a la planificación y desarrollo de la enseñanza, autoevaluación de las propias prácticas.

Respecto a ésta última, cada año se solicita a cada integrante del equipo docente, que elabore una reflexión escrita, una narrativa en la que delimite los obstáculos enfrentados a la hora de asumir y desempeñar el rol docente, los modos de abordaje y/o superación de los mismos y la identificación de los aspectos facilitadores. Ello bajo el supuesto de que dicha actividad posibilita la presentación y representación narrada de la propia experiencia, permitiendo una toma de distancia que da lugar a la asunción de una posición más crítica, en un proceso de reconstrucción de las formas de actuar y ser en el aula.

En esta oportunidad me centraré en la experiencia de tres docentes, con diferentes trayectorias en el marco del Curso Introductorio, focalizando en las narrativas que a modo de autoevaluación elaboraron tras el desarrollo del Curso 2011.

La metodología corresponde al enfoque cualitativo e incorpora aspectos que hacen tanto a los diseños narrativos (recolección de experiencias para su análisis) como a la investigación-acción (resolución de problemas concretos y mejoramiento de las prácticas). La autoevaluación permite tomar distancia de la práctica para trabajar sobre ella. Dicha actividad da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas, focalizando en las posibilidades y limitaciones al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998).

La posibilidad de volver sobre los episodios protagonizados en situación de enseñar, a partir de: una preocupación, una duda, la identificación con lo que le sucedió a un compañero, la elaboración de una respuesta a la consigna propuesta para la autoevaluación, abre a la posibilidad de que la propia práctica se constituya en objeto de reflexión.

La problematización, tematización y significación producto de la objetivación de las propias prácticas, potenciadas en el espacio de trabajo grupal, promueven la articulación e integración de saberes y por ende el desarrollo profesional docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación - dispositivo - práctica docente - autoevaluación

---

## **Introducción**

El presente trabajo surge de mi experiencia en el Curso Introductorio a las Carreras de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata, particularmente desde el año 2007 a la fecha (1).

La propuesta para el desarrollo de dicho Curso contempla dos ejes: el abordaje del conocimiento psicológico desde una perspectiva histórica y el trabajo grupal como estrategia de enseñanza, aprendizaje y formación.

El Curso, en tanto dispositivo, favorece la incorporación del alumno ingresante a la vida universitaria y su primer acercamiento al conocimiento disciplinar; al mismo tiempo que se constituye en instancia de formación para los docentes, favoreciendo el análisis y reflexión en relación a sus propias prácticas.

El equipo docente está conformado por los profesores Titular y Adjunto, Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes Diplomados y Ayudantes Alumnos. A partir del año 2007 se ha propiciado la continuidad del plantel docente y/o su renovación contemplando la inclusión de quienes se van incorporando en calidad de Ayudantes Alumnos, atribuyendo un valor sustancial a la participación y experiencia en el contexto del curso.

El mismo contempla una duración de cuatro semanas, durante las cuales los alumnos asisten a una clase teórica semanal y a tres de carácter teórico-práctico. Por su parte, el equipo docente se reúne en forma sistemática durante la semana previa al inicio del curso y durante el desarrollo del mismo, una vez por semana.

Cada año, al finalizar el curso, se solicita a cada integrante del mismo que elabore una autoevaluación escrita, ello bajo el supuesto de que dicha actividad posibilita la presentación y representación narrada de la propia experiencia, permitiendo una toma de distancia que da lugar a la asunción de una posición más crítica en un proceso de reconstrucción de las formas de actuar y ser en el aula.

En el transcurso de los últimos cinco años se han realizado modificaciones en la organización e implementación de la propuesta atendiendo fundamentalmente a las consideraciones explicitadas por los docentes en el marco de los procesos de autoevaluación.

En esta oportunidad me centraré en la experiencia de tres docentes, con diferentes trayectorias en el marco del Curso Introductorio. Focalizamos en las narrativas que a modo de autoevaluación elaboraron tras el desarrollo del Curso 2011.

Constituyen antecedentes a este trabajo, por un lado, la sistematización y análisis llevado a cabo en el año 2007 sobre el total de informes de autoevaluación (2) así como el análisis e interpretación de dos series de autoevaluaciones correspondientes a docentes que durante cuatro años con continuidad en el curso (3).

## **Desarrollo**

La formación supone un desarrollo personal en el cual si bien el sujeto se forma a sí mismo, sólo puede hacerlo por mediación y es allí que cobran sentido los dispositivos y los contenidos de aprendizaje que operan en tanto mediadores (Ferry, 1997) El autor diferencia la formación de la enseñanza y del aprendizaje, al tiempo que los reconoce como soportes de la misma. Por su parte Souto (1999) señala que "los dispositivos de formación no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar desarrollo personal" (Souto, 1999, p. 94).

Al hablar de dispositivo se recupera el significado atribuido por Foucault, en tanto se trataría de un conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un carácter estratégico y en los que existen relaciones de poder y de saber (Anijovich y otros, 2009). Asimismo se considera lo planteado por Souto (1999) en relación a que "un dispositivo en cualquier campo de la acción que se plantee se orienta a la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación a valores y fines" (Souto, 1999, p. 94); entre ellos

podemos mencionar la formación y la enseñanza.

Se rescatan algunas características del dispositivo pedagógico que resultan de interés en relación a nuestra propuesta. En primer lugar, el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones y cambios. En segundo lugar el dispositivo como un artificio técnico en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.

En cuanto al desarrollo profesional, es el proceso sistemático orientado al desarrollo tanto personal como profesional, individual y colectivo de los profesionales. Incluye tanto la formación básica como la socialización y el perfeccionamiento profesional.

El conocimiento profesional docente puede definirse como el "complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2004, p.128). Incluye aquellos conocimientos que más allá de su nominación contemplan: el conocimiento de la materia (disciplina), el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El conocimiento curricular es también explicitado como categoría (Zamudio Franco, 2003). El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes es favorecida por la reflexión.

Litwin (2008) refiere a la adquisición del oficio docente y al valor que en el mismo ocupan los procesos reflexivos. Para la autora el análisis de las propias prácticas se convierte en una herramienta para la formación profesional y destaca que el trabajo reflexivo mejora cuando es posible reconocer los errores y aciertos desplegados en la práctica compartiéndolos con otros.

En este marco cobra relevancia la autoevaluación, actividad da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). La autoevaluación "posibilita desde la narrativa, al elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica (Compagnucci y Cardós, 2006)

La idea de "profesionalización" alude a la formación y cambio en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Dicho proceso implica la integración de saberes que guían la práctica y por ende la construcción de conocimiento profesional al tiempo que se toma conciencia respecto de las propias contradicciones que hacen a su práctica cotidiana.

#### Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo e incorpora aspectos que hacen tanto a los diseños narrativos (recolección de experiencias para su análisis) como a la investigación-acción (resolución de problemas concretos y mejoramiento de las prácticas).

La muestra se conforma con tres casos: docentes que se han desempeñado en el Curso Introductorio 2011 aunque con trayectorias disímiles en relación al mismo. Una de ellas ha sido parte del equipo docente durante los últimos cinco años en carácter de Ayudante Diplomado (Caso A), otra lo ha hecho durante tres años (los dos primeros como Ayudante Alumna y el tercero como Ayudante Diplomado) (Caso B) y otra se ha desempeñado durante un año como Ayudante Diplomado, no contando con experiencia previa en el Curso pero sí en la docencia universitaria (Caso C).

Se focalizará en las autoevaluaciones escritas al finalizar el curso 2011. Para su elaboración se consignó a los docentes, realizar una narrativa en la que delimiten los obstáculos enfrentados, los modos de abordaje y/o superación de los mismos y la identificación de los aspectos facilitadores. Ello a partir de una frase de E. Litwin

presentada a modo de disparador: "Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aún dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas" (2008, p.28)

### **Análisis de resultados**

En el marco del dispositivo propuesto para el desarrollo del Curso Introductorio, la realización de esta actividad permite a los docentes reconstruir el desarrollo del curso focalizando en sus propias prácticas y posibilita que el intercambio llevado a cabo en la reunión "de cierre" no sólo se transforme en un intercambio de anécdotas sino que la experiencia compartida permita delimitar aquellos aspectos que es necesario problematizar y abordar para mejorar la propuesta.

Elaborar estas narrativas se vincula con lo que Nicastro y Greco (2009) plantean como "trabajo del hacer lugar a la experiencia" al referir a lo que nos pasa frente a lo que no nos deja indiferentes, que nos obliga a mirar/nos, a dejarnos sorprender, a cambiar, a dejar de saber sobre uno mismo. Ello en relación a la producción de condiciones educativas y a partir de la puesta en marcha de posibilidades que den lugar al pensamiento.

En este sentido, una de las docentes que forman parte de este estudio (caso A) explicita: "En relación a los obstáculos, no considero que este año se hayan presentado como tal, sino, como "acontecimientos" que exigen que los pensemos".

Dicha docente inicia su escrito: "Cuando leía esta cita de Litwin, me resonaron las palabras que mencionó X en la reunión, este "torbellino de acontecimientos" que implica el curso introductorio y cómo, por las urgencias y los tiempos reales, no podemos detenernos a pensarlo en el transcurso del mismo. Por eso es que valoro esta instancia de aprendizaje de la autoevaluación, instancia que siempre retomo al inicio de cada nuevo año y que permite una lectura más comprehensiva de los sucesos en los que transcurre el curso".

Observamos que en un mismo proceso reflexivo reconoce el valor de la autoevaluación y de lo grupal al tiempo que integra diversos conocimientos teóricos (la autoevaluación en relación al aprendizaje y la formación, el planteo de Litwin) con aquellos producto de la experiencia (las palabras de la colega durante la reunión final que a su vez remitían a la experiencia compartida).

Luego retoma aspectos también considerados en autoevaluaciones previas: los textos utilizados, las características de los alumnos, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. La comparación de autoevaluaciones en el tiempo (cinco años) nos permite apreciar una posición en la que la implicación, la interrogación y la reflexión resultan cada vez más explícitas:

"Me quedé pensando, en que los textos son la "excusa" para que los alumnos comiencen a pensar y a implicarse en la lectura de textos académicos, y de esta manera, poder darnos cuenta el nivel de comprensión y redacción con el que llegan. Además todos los años, las subjetividades con las que nos encontramos son tan diversas, que siempre nos va a parecer que si hubiésemos tomado tal texto en lugar del otro, hubiese sido mejor, ¿Para quién? ¿Para los alumnos o para los docentes? creo que el replanteo pasa por nosotros, para tranquilizarnos y bajar la ansiedad que muchas veces nos genera trabajar con un texto que no sabemos como abordarlo".

En el caso B, al asumir el rol de Ayudante Docente, reconoce el valor de la experiencia previa como Ayudante Alumno, especialmente en vinculación directa con la enseñanza: "Por un lado la dinámica y el dispositivo con el que debía trabajar eran ya conocidos por mí, al igual que la mayoría de la bibliografía. Esto me permitió atender en mayor medida a otros asuntos como la organización de las clases o la formulación de consignas".

No obstante, el cambio la enfrenta al quehacer profesional docente y a la responsabilidad que supone: "Si bien es real que muchos de ellos encuentran múltiples dificultades para responder a lo que el curso de ingreso espera de ellos,



tengo la sensación de que por momentos exigí muy poco a los alumnos". Ella misma plantea: "el pasaje de un rol a otro implica asumir una mayor responsabilidad y trabajo, pero considero que la particularidad que tiene el curso de ingreso es que posibilita que esta sea una verdadera experiencia de formación esto no sólo se debe a que uno aprende de los compañeros sino con otros, en tanto se generan espacios de intercambio y de aprendizaje entre los miembros del equipo".

En el caso C, la docente refiere a su propia relación con el conocimiento, obstáculos advertidos y modos de abordarlos: "Al principio me costo incorporar los contenidos, a veces por falta de tiempo y otras por falta de mayor conocimiento previo; me resulto difícil apropiarme de los textos. Intenté poder sortear mis propias dudas sobre todo apoyándome en los demás, en los encuentros de equipo los lunes, con el co ayudante. También me apoye en los teóricos.

Asimismo vuelve su mirada hacia su relación con los alumnos: "Por otro lado fui de a poco tomando conciencia de las dificultades con las que se encontraban los alumnos, lo cual al principio no tenía en mente aclarar varias cuestiones, que si se quieren tienen el carácter como formal. Me refiero a como se responde una pregunta, que no se hacen cuadros en una evaluación, etc, etc, etc."

Además de reflexionar "sobre la acción", lo hace "en la acción" misma: "A veces durante la clase comprendía la necesidad de haber pensado con más anticipación ejemplos u otras referencias para acercarle a los alumno". Ello remite a la "epistemología de la práctica" (Schön, 1992) y da cuenta de la competencia profesional que se despliega en situaciones de la práctica resultan singulares, inciertas.

Finalmente, se advierte cómo la docente valora el trabajo en equipo así como la actividad de autoevaluación propuesta:

"Si algo me sirvió para transitar este proceso diferente fue sentir que había un montón de gente atenta a lo que cada uno le podía pasar. Y también por mi experiencia anterior puedo decir que no siempre uno se siente así. Me sirvió mucho formar parte de un grupo que tiene coherencia, sabe lo que pretende y te lo transmite (â€¦) Creo, asimismo que es bueno ponernos a reflexión sobre nuestro rol, me parece muy buena la idea de pensarnos y mirarnos, esta es otra forma de aprender"

### **Reflexiones finales**

La posibilidad de volver sobre los episodios protagonizados en situación de enseñar a partir de una preocupación, de una duda, identificación con lo que le sucedió a un compañero, la elaboración de una respuesta a la consigna propuesta para la autoevaluación, abre a la posibilidad de que la propia práctica se constituya en objeto de reflexión.

En los casos analizados, los que a nuestro entender son reflejo de lo que se da en la mayor parte de los docentes del curso, hemos podido apreciar cómo en la recuperación de las propias experiencias y la reflexión sobre las mismas se evidencia la "puesta en juego" del conocimiento profesional. Se advierte el papel del conocimiento disciplinar, construido o no construido en la formación de grado; las implicancias del conocimiento pedagógico, particularmente el didáctico, que se explicita en las referencias a lo que conceptualmente se denomina "construcción metodológica" (4).

La problematización, tematización y significación producto de la objetivación de las propias prácticas potenciadas en el espacio de trabajo grupal, promueven la articulación e integración de saberes y por ende el desarrollo profesional docente.

### **Notas**

(1) Profesora Adjunta del Curso Introductorio a las carreras de Psicología (2007-2011). Desde mayo de 2011 Profesora Adjunta del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad de Psicología que enmarcará el Curso Introductorio a

partir de 2012.

(2) Viguera Ariel, Cardós Paula., Almagro Florencia y Leguizamón Marcela (2007). "El Curso Introductorio a la carrera de Psicología en la UNLP como dispositivo de formación". XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. UBA. Ciudad de Buenos Aires 9,10 y 11 de agosto de 2007.

(3) Cardós Paula y Viguera Ariel (2011) "El Curso Introductorio a la carrera de Psicología en la UNLP: configuración de un dispositivo para el desarrollo profesional docente". IV Encuentro sobre Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro. Tandil, 4, 5 y 6 de mayo de 2011.

(4) "La construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones y ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)" (Edelstein,1998,pp.81-82)

### **Bibliografía**

Anijovich Rebeca; Capelletti Graciela; Mora Silvia; Sabelli María José ( 2009) "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Paidós. Buenos Aires.

Compagnucci Elsa y Cardós Paula (2006) "Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología". Revista Praxis Educativa , Año X, N° 10: 29- 32.

Edelstein, Gloria (1998) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni,A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. "Corrientes didácticas contemporáneas". Paidós, Buenos Aires.

Ferry, Gilles (1997) "Pedagogía de la Formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.

Litwin, Edith (2008) "El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos". Paidós. Buenos Aires.

Nicastro Sandra y Greco María Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Palou de Maté, María del Carmen (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni Alicia; Celman Susana; Litwin Edith; Palou de Maté María del Carmen "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós. Buenos Aires.

Sanjurjo, Liliana. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En La Formación docente.) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral: 121-129.

Schön, Donald. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires, Paidós.

Souto, Marta (1999) "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires.

Zamudio Franco, José. (2003). "El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales 8: 87-104.